
Rolf Werning/Jessica M. Löser

Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven

Zusammenfassung

Inklusion fokussiert die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten. Damit soll eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise überwunden werden. Die inklusive Beschulung in einer Schule für (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler wird weltweit seit Langem diskutiert und erhält durch die 2009 in Deutschland in Kraft getretene UN-Konvention neue Aufmerksamkeit. In diesem Artikel werden die nationalen und internationalen Herausforderungen von inklusiver Beschulung auf Grundlage relevanter Forschungsergebnisse aufgezeigt. Angelehnt an internationale Diskurse werden die Widersprüche der deutschen Inklusionsbewegung und Perspektiven für inklusive Schulen formuliert.

Schlüsselwörter: Inklusion, Heterogenität, Kooperation

Inclusion: Topical Trends of Discussion, Contradictions and Perspectives

Abstract

Inclusive education focuses on the basic question of how to deal with diversity in educational contexts. Its aim is to overcome the current perception that puts the main emphasis on placement and support of students with special needs. The inclusive schooling of students with and without special needs has been discussed worldwide for a long time. The UN convention which was ratified by Germany in 2009 brought renewed attention to this topic. This article concentrates on the national and international challenges of inclusive schooling, based on relevant research results. Taking the international debate into account, the contradictions of the inclusion movement in Germany and its perspectives for inclusive schools are shown.

Keywords: inclusion, heterogeneity, co-operation

Inklusion im deutschen Schulsystem ist ein relevantes – und auch sicherlich schwieriges – Thema. Seit der im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen wird die schulische Bildung und Erziehung wieder intensiv diskutiert. In Artikel 24 heißt es: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (vgl. United Nations 2006). Diese Forderung ist nicht neu. Die heutige Inklusionsdebatte fußt auf der in Deutschland seit den 1970er-Jahren geführten Integrationsdebatte. Sie zielte darauf ab, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen voranzutreiben, und geht weit über reine Platzierungsfragen hinaus (vgl. Deppe-Wolfinger 2002; Reiser 2003).

Zu den wichtigen nationalen und internationalen Dokumenten im Kontext der Integrationsbewegung gehören die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ und die sog. Salamanca-Erklärung auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von 1994 (vgl. UNESCO 1994). Zu nennen sind ebenfalls die 1994 verabschiedeten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung. In all diesen Erklärungen wird einer separierenden Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen eine gemeinsame Bildung in einer „Schule für Alle“ entgegengestellt.

Im Zuge der oben zitierten UN-Konvention werden das derzeitige deutsche Schulsystem und die Bedingungen von *Schule* erneut hinterfragt. Angestoßen durch diese finden Diskussionen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik und auch der Sonder- bzw. Inklusionspädagogik statt. Schulentwicklung wird in diesem Kontext *nicht* losgelöst von inklusiven Konzepten gesehen. Was wird jedoch unter dem diffusen Begriff *Inklusion* verstanden und welche Konsequenzen bringt eine *inklusive Schule* mit sich? Um dies näher zu erläutern, wird zunächst ein Einblick in den nationalen wie internationalen Diskurs zur *inclusive education* gegeben. Anschließend werden die Widersprüche einer Inklusionsbewegung in Deutschland aufgezeigt und Perspektiven für inklusive Beschulungsformen eröffnet.

1. Inklusion – ein diffuser Begriff

Vor einigen Jahren wurde in der deutschsprachigen Sonderpädagogik der Terminus der Inklusion eingeführt, um den Begriff der Integration zu ersetzen (vgl. Feyerer/Prammer 2003; Hinz 2002, 2003; Reiser 2003; Sander 1995, 2004). Die Protagonisten des Begriffswechsels verstehen unter Inklusion eine „optimierte und umfassend er-

weiterte Integration“ (Sander 2004, S. 242). Während Integration vorrangig die Unterrichtung von Schüler/inne/n mit Behinderungen in der allgemeinen Schule fokussiert, geht Inklusion über diese Perspektive hinaus (vgl. Hinz 2009). Sander (2004) differenziert zwischen Integration und Inklusion folgendermaßen: „Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (a.a.O., S. 243). Inklusion soll damit in besonderer Weise die Akzeptanz von Unterschieden in der Schule betonen, wodurch neben behinderten Kindern und Jugendlichen auch solche mit anderen Benachteiligungen ins Blickfeld geraten.

Die britischen Autoren Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 14ff.) haben international sechs unterschiedliche Inklusionsvorstellungen beschrieben und machen deutlich, dass die Ausrichtung des Inklusionsverständnisses nicht an der Begriffsunterscheidung Integration versus Inklusion hängt. Als ersten Bedeutungsrahmen stellen sie Inklusion als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen vor. Inklusion ist in diesem Kontext auf die Schüler/innen ausgerichtet, die bisher in Sonderschulen unterrichtet werden bzw. wurden (vgl. auch Bunch/Persaud 2003). Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 15f.) weisen kritisch darauf hin, dass die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen viele andere Aspekte von Verschiedenheit ignoriert, die die Bildungspartizipation von Schüler/inne/n behindern oder fördern können. Dazu gehören Ausgrenzungen bzw. Benachteiligungen, z.B. auf Grund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur (vgl. auch MacKay 2006a). Vor diesem Hintergrund kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden werden und fokussiert unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext.

Ein weiterer Aspekt von Inklusion ist die institutionelle Entwicklung einer Schule für Alle. Damit rückt eine systemische Betrachtungsweise in den Vordergrund: Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen und optimal gefördert werden können? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schüler/inne/n, sondern an der Institution festgemacht. Es wird die Idee einer Schule angesprochen, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben (vgl. Feyerer/Prammer 2003, S. 15). Beispiele für die Entwicklung von Schulen für alle Kinder und Jugendlichen finden sich in der Gesamtschulbewegung, der ‚common school‘ in den USA, den Gemeindeschulen in England, der ‚Folkeskole‘ in Dänemark etc. Inklusion kann aber auch über die Schule hinaus als gesellschaftliche Wertegrundlage verstanden werden. Neben der Schule werden auch die Bereiche der Früh- und Vorschulerziehung sowie der nachschulischen Bildung miteinbezogen. Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 25) sehen eine inklusive Perspektive zudem in en-

ger Verbindung mit übergreifenden Werten wie Gleichheit, Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe, Respekt vor Vielfalt und Nachhaltigkeit. Sie formulieren daraus abgeleitet eine umfassende Perspektive von inklusiven Schulen: „(...) inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (ebd.).

Deutlich wird an der hier nachgezeichneten Diskussion, dass inklusive Bildung eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise zu überwinden versucht und sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinandersetzt. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein. Auffallend ist im internationalen Vergleich, dass insbesondere Deutschland Schwierigkeiten bei der Implementierung inklusiver Schulen hat.

2. Widersprüche der Debatte zur Inklusion in Deutschland

Inklusive Entwicklungen sind an die strukturellen Vorgaben und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen in nationalen bzw. regionalen Kontexten gebunden (vgl. Artiles/Dyson 2005). Um zu verstehen, warum eine inklusive Beschulung in Deutschland so schwierig ist, scheint es sinnvoll zu sein, die besonderen Bedingungen genauer zu beleuchten. Dazu gehören insbesondere die strukturelle Selektivität des Schulsystems und Nebenwirkungen der Einführung von Bildungsstandards.

2.1 Strukturelle Selektivität des Schulsystems

Im Widerspruch zu inklusiven Strukturen und Praktiken ist das deutsche Schulsystem durch die Fiktion von homogenen Lerngruppen geprägt (vgl. Tillmann 2007, S. 32): Im Schuljahr 2007/08 wurden in Deutschland 5,4% aller Schüler/innen verspätet eingeschult (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Die durchschnittliche Wiederholerquote im Schuljahr 2007/08 an Grundschulen betrug in Deutschland 1,3%. In der Sekundarstufe I blieben im selben Schuljahr 3,4% der Schüler/innen sitzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Dabei muss berücksichtigt werden, dass jedes Kind jedes Schuljahr wieder davon betroffen sein kann, die Klasse zu wiederholen. So wurde in der PISA-2000 Studie festgestellt, dass bis zum Ende der Sekundarstufe I 24% der Jugendlichen mindestens einmal sitzen geblieben sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 473). Ca. 10% aller 15-Jährigen müssen im Laufe ihrer Schulzeit zudem von einer höheren auf eine niedrigere Schulform wechseln (vgl. a.a.O., S. 476).

Kritisch wird durch Schleicher (vgl. 2008, S. 44) herausgestellt, dass in keinem anderen Land „die Variabilität der Schulleistungen so groß wie in Deutschland ist: 66% der Gesamtvarianz der Schülerleistungen sind auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und Schulformen zurückzuführen“.

Auch die Zahl der Kinder in Förderschulen hat sich – trotz der langjährigen Integrations- bzw. Inklusionsdiskussion – stetig erhöht. Zwischen 1998 und 2006 stieg die Förderschulbesuchsquote von 4,4% auf 4,8%. Die meisten Förderschüler/innen besuchen dabei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In fast allen anderen europäischen Staaten liegt die Gesamtquote der separativ (also in Förderschulen) geförderten Schülerschaft bei unter 2% (vgl. Werning/Reiser 2008, S. 12). Hinzu kommt, dass inklusive Bildung speziell in Deutschland, insbesondere auf der Sekundarstufe I, erheblich erschwert wird, da – anders als in vielen anderen entwickelten Industrienationen – kein Gesamtschulsystem existiert. Nicht ohne Grund sind die *best-practice*-Modelle inklusiver Bildung im Grundschulbereich (hier existiert ein Gesamtschulsystem) oder an integrierten Gesamtschulen zu finden. Real wurden im Schuljahr 2007/08 von den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch ca. 60% an Grundschulen, 16% an Hauptschulen, aber nur 1,7% an Gymnasien betreut (vgl. KMK 2008, eigene Berechnungen). Die leistungsstärkste Schulform entzieht sich folglich weitgehend einer inklusiven Bildung. Kritisch stellt Diefenbach (vgl. 2004, S. 223) zudem in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund heraus, dass die auf Homogenisierung zielende Gliederung des Schulsystems zu einer ethnischen Trennung der Schülerschaft führen kann.

Um Heterogenität positiv zu nutzen – und dies zeigen die Integrationsstudien –, sind jedoch stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler notwendig. Heterogenität in pädagogischen Kontexten wirkt dann positiv, wenn hierdurch keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen entstehen – wie dies in manchen Hauptschulklassen (vgl. Schümer 2004, S. 96ff.) und in vielen Förderschulklassen (Förderschwerpunkt Lernen) (vgl. Wocken 2000) der Fall ist. Die Fiktion der Homogenisierung ist dabei mit starken *Nebenwirkungen* verbunden: Bestimmte Gruppen von Schüler/inne/n werden in diesem System zurückgelassen. In den 1960er-Jahren war es das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ (vgl. Peisert 1967), das als prägnante Kunstfigur alle Benachteiligungen im Bildungssystem auf sich vereinte. Heute ist es der muslimische Unterschichtsjunge aus der Stadt (vgl. zusammenfassend Hradil 2001). Die Kumulation von sozialen und individuellen Faktoren hat weitreichende Bedeutung für die Bildungspartizipation und für den Bildungserfolg. Die Entwicklung hat gezeigt, dass Bildungsungleichheiten verringert werden können: Heute sind Mädchen erfolgreicher in der Schule als Jungen und auch katholische Kinder wie auch Kinder vom Land stellen keine spezifische Risikogruppe mehr dar. Soziale Herkunft ist jedoch bis heute ausschlaggebend – und daneben auch die ethnische bzw. nationale Herkunft (vgl. Diefenbach 2004; Kornmann/Kornmann 2003; Werning/Löser/Urban 2008).

2.2 Outcome-Steuerung, High-Stake-Testing und Bildungsstandards

Eine weitere Erschwernis für inklusive Entwicklungen besteht im Spannungsverhältnis zu einem anderen zentralen Diskurs im Bildungswesen: National wie international findet in den letzten Jahren eine Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung und der damit verbundenen „Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung in Schulsystemen“ (Klieme 2004, S. 625) statt. Amerikanische Kollegen sprechen schon von der Veränderung des Bildungsgrundsatzes „No child left behind“ in „No child left untested“. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zunehmende Testungen führen zu einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten konfligiert. So schreiben Ainscow u.a. (2006, S. 12): „On the face of it, inclusion and the standard agenda are in conflict because they imply different views of what makes an improved school, different ways of thinking about achievements and different routes for raising them.“

Das in den USA schon heute übliche High-Stakes-Testing (sanktionsbewehrte Leistungstests), das eingesetzt wird, um die jährliche Lernentwicklung der Schüler (insbesondere im Lesen und in Mathematik) zu testen, führt dabei zu einer messbaren Veränderung der Schulkultur. So kommen Valli u.a. in ihrer Studie zu „High-Stakes Accountability in Elementary Schools“ von 2008 zu dem Ergebnis, dass durch High-Stakes-Testing die Vielfalt des Curriculums eingeschränkt wird. „Teaching to the test“ bestimmt – zumindest in den Wochen vor den Tests – den Unterricht. Schüler/innen werden in homogenen Lerngruppen zusammengefasst, um für die Testanforderungen zu lernen. Lernschwache Schüler/innen werden zum Verlassen der Schule bewegt. Schwache Schüler/innen werden in dem Jahr vor dem obligaten Test nicht versetzt, um sie dann im nächsten Jahr gleich zwei Jahre weiterkommen zu lassen. Um sog. hoffnungslose Fälle, die die Testanforderungen nicht erreichen können, kümmert man sich weniger (vgl. Lind 2009).

Herauszustellen ist, dass Standards und die Einführung von Feedbackstrukturen zu Lern- und Leistungsentwicklungen von Schüler/inne/n an Schulen keineswegs unvereinbar mit inklusiven Prozessen sind. Die Frage ist, wie Schulen die unterschiedlichen Ansprüche, die sich aus den Antinomien von Fordern und Fördern, Bewerten und Unterstützen, Selektieren und Integrieren ergeben, bearbeiten. Wenn Schulen und Lehrkräfte allein gelassen werden und sich gesellschaftlich ein eher neoliberales Konzept von Schule durchsetzt, dann wird Inklusion ebenfalls sehr schnell als Überforderung empfunden. Die Furcht vor einem schlechten Abschneiden bei Vergleichsarbeiten trägt auch hierzulande zu einem zunehmenden Druck auf die Schulen bei, der dazu führt, dass inklusive Werte als nicht realisierbar angesehen werden. In einem Schulsystem, in dem die Selektionsfunktion und die Fiktion von der Bildung homogener Lerngruppen dominieren, ist ein Auffangbecken für die Schüler/innen, die hier scheitern, nötig. Inklusive Systeme setzen kompetente Unterstützungssysteme, die professionelle Förderung von Kindern mit besonderen

Bedürfnissen in der Regelschule garantieren, voraus. Inklusion ist damit kein Spar-konzept, sondern eine pädagogische Herausforderung auf höchstem Niveau zur Verbesserung der Schule als Lebens- und Entwicklungsraum für alle Kinder.

3. Perspektiven für eine inklusive Beschulung

Inklusion ist eine normative, eine moralische Entscheidung. Sie ist zunächst eine Frage des politischen Wollens und nicht der pädagogischen Machbarkeit (vgl. Muth 1994). Inklusion fängt in den Köpfen (und Herzen) der Eltern, der Bildungspolitik-er/innen, der Lehrkräfte, der Schüler/innen an. Um Inklusion in pädagogischen Kontexten zu realisieren, braucht es Visionen, Strukturen und Kompetenzen. Senge (1996, S. 18) schreibt, dass eine Organisation auf Dauer nicht erfolgreich sein kann, wenn es keine gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen gibt. Eine Schule, in der die Lehrkräfte, aber auch die Eltern und Schüler/innen nicht eine – zumindest in größeren Bereichen – gemeinsame Auffassung bezüglich der inklusiven Förderung von Schüler/inne/n teilen, wird sich in ständigen Auseinandersetzungen befinden. Deshalb ist es notwendig, durch gezielte Fortbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungen eine „Kultur der Inklusion“ zu entwickeln (vgl. MacKay 2006b, S. 234). Gute inklusive Schulen verständigen sich auf Leitlinien der Arbeit im Kollegium. Zu den Leitlinien gehören u.a. zwei Bereiche, die im täglichen Leben einer inklusiven Schule besonders relevant sind: Kooperation und Unterricht mit heterogenen Gruppen.

3.1 Kooperation als Dimension erfolgreicher inklusiver Schulen

Inklusive Schulen sind durch kooperative Strukturen nach innen und nach außen gekennzeichnet. Nach innen erfordert inklusive Bildung die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit anderen Expert/inn/en. Kanada verdeutlicht dies: Die Mehrzahl der Schulen in Kanada verfügt neben den regulären Lehrpersonen auch über weiteres Fachpersonal, z.B. Sonderpädagog/inn/en, Zweitsprachlehrkräfte, Integrationshelfer/innen und Unterrichtsassistent/inn/en, die in Teams zusammengefasst werden. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich kompetente Unterstützung zu holen (vgl. Löser 2009). Die Chance liegt in der Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten sowie in der Überwindung der Rolle der Lehrkraft als „Einzekämpfer/in“. Darüber eröffnen sich vielfältige Lern- und Anregungsmöglichkeiten bei der alltäglichen Bewältigung der Aufgabe, alle Schüler/innen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, Förderpläne zu erstellen und zu reflektieren, Lernprozesse in der Lerngruppe anzuregen und zu unterstützen (vgl. MacKay 2006b). In Schweden werden Entwicklungspläne durch „Pupil-Welfare-Teams“ erstellt (vgl. European Agency 2005a). Verschiedene Schulmitarbeiter/innen (z.B. eine Sonderpädagogin, eine Psychologin und eine Schulkrankenschwester),

Lehrkräfte) erarbeiten diese in professionsübergreifenden Teams. Es ist herauszustellen, dass inklusive Schulen nicht ohne sonderpädagogische Kompetenz funktionieren. Zugleich ist zu betonen, dass durch die (professionsübergreifende) Teamarbeit die Verantwortung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur beim Sonderpädagogen bzw. bei der Sonderpädagogin liegt, sondern bei *allen* Lehrkräften und Mitarbeiter/inne/n einer Schule.

Kooperation findet jedoch nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule, mit der Gemeinde, dem Stadtteil, statt. In der inklusiven kanadischen Provinz New Brunswick ist dies unter den Begriffen „Child-Centered Schools“ und „School-Centered Communities“ zusammengefasst (vgl. MacKay 2006a). Beide Ausrichtungen haben zum Ziel, dass sich Schulen den Kindern anpassen. Neben der professionellen Unterstützung innerhalb der Schule, wie sie oben beschrieben ist, ist ein gutes externes Netzwerk außerhalb der Schule vorzufinden (vgl. MacKay 2006b, S. 126f.). Wesentlich ist dabei die Öffnung der Schule. Gemeint ist eine Zusammenarbeit mit anderen Gruppen und Organisationen, z.B. Wirtschaftsunternehmen und Stadtteilinitiativen. Schulen nehmen aus dieser Perspektive heraus einen zentralen Bestandteil im Stadtteil ein (vgl. MacKay 2006a, S. 6). Bedeutsam ist damit, dass inklusive Schulentwicklung nicht auf die Schule begrenzt bleibt. Das externe Netzwerk bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit zur frühzeitigen und effizienten Hilfe und Beratung von außen. Um dieses Vorgehen zu systematisieren, werden „District Multi-Disciplinary-Teams“ installiert (vgl. MacKay 2006b, S. 214). In diesen Teams kommen ausgewählte Expert/inn/en aus Schulbehörden, Ministerien und anderen Fachgremien zusammen. Diese Teams arbeiten eng mit den Schulen zusammen. Auf dieser Grundlage kann die einzelne Schule in der Umsetzung von inklusiven Settings und den speziellen Herausforderungen in dem jeweiligen Stadtteil gestärkt werden (vgl. MacKay 2006b, S. 214). Auch Schulen in Schweden versuchen auf der einen Seite einen Schwerpunkt auf Beratung zu legen, auf der anderen Seite werden ihnen Vernetzungsmöglichkeiten über Datenbanken eröffnet. Mit diesem Instrument können sich Schulen über andere erfolgreiche Schulen informieren und ihre eigenen Konzepte adaptieren (vgl. Blossing 2002; European Agency 2005b).

3.2 Unterricht als Dreh- und Angelpunkt für inklusive Bildung

Heterogenität in Lerngruppen allein bringt nicht automatisch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts mit sich. Vielmehr stellt Heterogenität eine didaktische Herausforderung dar, wie mit der Vielfalt der Schüler/innen umgegangen werden kann. Konsens besteht darüber, dass bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht innere Differenzierung zentral ist (vgl. Werning 2006). Verschiedene didaktische Konzepte sind entsprechend entwickelt worden (vgl. dazu Werning/Lütjeklose 2006). Ein elaboriertes Konzept zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen liegt durch das Modell des Kooperativen Lernens vor.

An deutschen Schulen wurde u.a. der didaktische Ansatz des Kooperativen Gruppenunterrichts empirisch erforscht und insbesondere für heterogene Lerngruppen als sinnvoll herausgestellt. Kooperativer Gruppenunterricht geht weit über normale Gruppenarbeit hinaus. Die Lerngruppe wird dabei in mehrere bewusst heterogen zusammengesetzte Kleingruppen aufgeteilt, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Arbeitsaufgaben werden so gestellt, dass alle Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung aufeinander angewiesen sind (positive Interdependenz) und nur gemeinsam eine Lösung entwickeln können. Bei der so genannten „task-specialisation“ befasst sich zum Beispiel jedes Gruppenmitglied mit einem Teilbereich des Themas und wird hier zum Experten. In einem weiteren Schritt werden die Teilergebnisse in der Gruppe zusammengetragen und in Bezug auf die Aufgabenstellung zusammengeführt und diskutiert. Am Schluss steht die gemeinsame Präsentation der Gruppenarbeit (vgl. Avci-Werning 2004, S. 96ff.).

Heterogene Lerngruppen sind dabei zentraler und fester Bestandteil des kooperativen Lernens. Über kooperative Lernformen können Lehrpersonen an den jeweiligen Stärken der einzelnen Kinder ansetzen. Die kanadischen Autoren Green und Green (2009) aus der Schulbehörde Durham schlagen in Bezug auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vor, viel Raum für Schüleraktivität zu ermöglichen und die Lehrerzentrierung zu reduzieren. Sie beschreiben den Prozess, wie Schulen ihren Unterricht kooperativer gestalten können – um darüber der Heterogenität der Schüler/innen gerecht zu werden. Auch unterstreichen sie die Relevanz dieser Lernform: „Kooperatives Lernen bindet Lernende in einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess ein, der Problemlösungs- und Weiterbildungsstrategien entwickelt, die nötig sind, um die Herausforderungen des Lebens und des beruflichen Weiterkommens in unserer zunehmend komplexen Welt zu bewältigen“ (Green/Green 2009, S. 32). In Kanada wurde 1996 die Schulbehörde *Durham Board of Education* mit dem Bertelsmannspreis für „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“ ausgezeichnet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Schulbehörde ist die schulübergreifende Orientierung an Formen des kooperativen Lernens (vgl. Green/Green 2009). Das Besondere ist, dass Schulentwicklung unter der Perspektive vorangetrieben wird, Verbesserungen im *Klassenraum* (z.B. Unterrichtstrategien) und in der *Schule* (z.B. die kollegiale Entwicklung gemeinsamer Visionen) vorzunehmen (vgl. ebd., S. 27). Die Methode des Kooperativen Lernens ist damit besonders anschlussfähig für inklusive Schulen.

4. Fazit

Inklusion geht über Platzierungsfragen einzelner Gruppen von Schüler/inne/n weit hinaus. Sie umfasst vielmehr ein Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in der Schule. Inklusion stellt damit eine pädagogische Herausforderung auf hohem Niveau dar. Es braucht Mut und pädagogische Kreativität

genauso wie notwendige Ressourcen und politische Entscheidungen, um sich auf dieses pädagogische Konzept einzulassen. Schule verändert sich, wenn sie ihre Grenzen gegenüber der Vielfalt und Individualität der Schüler/innen öffnet. Dies birgt die Chance, Schule in Bewegung zu versetzen. Still stehende, sich nicht bewegend Systeme – dies ist eine Erkenntnis des systemischen Denkens – produzieren Konflikte, Frustrationen, Demotivierung und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen, auf Bewegung, auf Lernen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umwelt zu erfüllen. Vielleicht kann so die Entwicklung inklusiver Pädagogik die Schule im Interesse der Lehrkräfte, der Eltern wie der Schüler/innen in Richtung einer „lernenden Organisation“ voranbringen (vgl. Senge 1996). Die Entscheidung für oder gegen Inklusion basiert auf einer normativen Zielperspektive, auf dem Wollen der Beteiligten und muss von ihnen verantwortet werden. Ohne die Annahme von pädagogischen Herausforderungen in der Geschichte der Pädagogik könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie ansonsten eine Überforderung für Lehrer/innen und Mitschüler/innen darstellen würden.

Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farell, P./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York: Routledge.
- Artiles, A./Dyson, A. (2005): *Inclusive Education in the Globalization Age: the Promise of a Comparative Cultural-Historical Analysis*. In: Michell, D. (Hrsg.): *Contextualizing Inclusive Education*. London/New York: Routledge.
- Avci-Werning, M. (2004): *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Blossing, U. (2002): *Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden*. In: *Pädagogik* 53, H. 3, S. 45-49.
- Bunch, G./Persaud, N. (2003): *Not Enough: Canadian Research into Inclusive Education*. Toronto: Roehrer Institute.
- Deppe-Wolfinger, H. (2002): *Integration und Solidarität*. In: Warzecha, B. (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: Lit, S. 39-57.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2004): *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, S. 217-241.
- European Agency (2005a): *Special Needs Education within the Education System*. URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/Sweden/4.html; Zugriffsdatum: 08.05.2009.
- European Agency (2005b): *Teacher Training*. URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/Sweden/5.html; Zugriffsdatum: 12.12.2008.

- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Green, N./Green, K. (2009): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, H. 9, S. 354-361.
- Hinz, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48, H. 4, S. 330-347.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60, H. 5, S. 171-179.
- Hradil, S. (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 5, S. 625-634.
- Kornmann, R./Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54, H. 7, S. 286-289.
- Kultusministerkonferenz (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006*. URL: <http://www.kmk.org/statist/Dok185.pdf>; Zugriffsdatum: 05.06.2009.
- Lind, G. (2009): *Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen*. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-79.
- Löser, J.M. (2009): *Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich*. Dissertation.
- MacKay, A.W. (2006a): *Author's Summary – Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential*. URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- MacKay, A.W. (2006b): *Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential. Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick*. URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- Muth, J. (1994): *Zur bildungspolitischen Dimension der Integration*. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 17-24.
- Peisert, H. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper Verlag.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48, H. 4, S. 305-312.
- Sander, A. (1995): *Integration in Deutschlands Schulen: Entwicklung und Widerstände*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 1, H. 2, S. 8-20.
- Sander, A. (2004): *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55, H. 5, S. 240-244.
- Schleicher, A. (2008): *Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht*. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 43-55.
- Schümer, G. (2004): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS.

- Senge, P.M. (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 25-37.
- UNESCO (Hrsg.) (1994): Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- Valli, L./Croninger, R.G./Chambliss, M.J./Graeber, A.O./Buese, D. (2008): Test Driven High-Stakes Accountability in Elementary Schools. New York/London: Teachers College Press.
- Werning, R. (2006): Lerngruppenintegration. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351-359.
- Werning, R./Löser, J.M./Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: The Journal of Special Education 42, H. 1, S. 47-54.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München/Basel: UTB.
- Werning, R./Reiser, H. (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 505-539.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, H. 12, S. 492-503.

Rolf Werning, Prof. Dr., geb. 1959, Leiter der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

Jessica M. Löser, geb. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: jessica.loeser@ifs.phil.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover